
Pour une ouverture de l'école à l'inclusion : l'expérience italienne

For an opening up of schools to inclusion: The Italian experience

Para una apertura de la escuela a la inclusión: la experiencia italiana

Andrea Canevaro

Traducteur : Paola Dri et Sylvaine Herold



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/ries/6453>

DOI : 10.4000/ries.6453

ISSN : 2261-4265

Éditeur

France Education international

Édition imprimée

Date de publication : 1 septembre 2018

Pagination : 47-56

ISBN : 978-2-85420-619-7

ISSN : 1254-4590

Référence électronique

Andrea Canevaro, « Pour une ouverture de l'école à l'inclusion : l'expérience italienne », *Revue internationale d'éducation de Sèvres* [En ligne], 78 | septembre 2018, mis en ligne le 01 septembre 2020, consulté le 24 juin 2021. URL : <http://journals.openedition.org/ries/6453> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/ries.6453>

© Tous droits réservés

Pour une ouverture de l'école à l'inclusion : l'expérience italienne*

Andrea Canevaro

Université de Bologne

L'HISTOIRE ITALIENNE

Un système éducatif pleinement inclusif a été instauré dans les établissements scolaires italiens dès le début des années 1970. Mais l'éducation inclusive a d'abord été un mouvement spontané en Italie. Les lois et l'action gouvernementale ne sont intervenues que par la suite. Au début du XXI^e siècle, l'inclusion concerne en Italie plus de 117 000 élèves et leurs familles, plus de 100 000 classes au sein des établissements scolaires traditionnels, à tous les niveaux (dont 17 000 dans des établissements du secondaire supérieur), et près de 59 000 enseignants dédiés aux élèves à besoins éducatifs particuliers (même si des milliers d'entre eux n'ont pas de qualification spécifique). Les collectivités locales (régions, provinces, municipalités, services de santé) sont responsables des dotations, comme le prévoit la loi. Actuellement, 234 000 élèves à besoins spécifiques sont scolarisés dans des classes traditionnelles, ce qui représente 2,65 % de la population d'élèves scolarisés.

Tournons-nous à présent vers le passé afin de comprendre comment nous en sommes arrivés là. Nous indiquerons quelques dates importantes, ainsi que certaines lois qui ont permis à cette histoire de s'écrire – même si l'histoire de l'inclusion n'a pas débuté par l'adoption de lois, aussi importantes soient-elles (comme la Loi 104/1992, qui sera citée plus bas). Avant elles, des familles, des spécialistes, des collectivités locales, des syndicalistes, des prêtres, des volontaires, des journalistes ont initié son mouvement.

Mentionnons néanmoins brièvement :

– 1977 : la Loi 517 consacre le droit de toute personne handicapée à suivre une scolarité normale, même si depuis 1971 (Loi 118), l'État italien reconnaît le droit des personnes handicapées à aller à l'école sans discrimination. C'est en effet la Loi 118 qui a mis un terme aux établissements et aux classes spécialisés, dans le but d'instaurer un système éducatif en mesure de recevoir et de former ceux qui ont toujours été considérés comme étant inaptes à recevoir une éducation. Le processus d'inclusion des élèves handicapés dans les classes traditionnelles s'est déroulé en trois temps (D'Alonzo, 2008) : stade de l'inclusion

* Article traduit par Paola Dri et Sylvaine Herold.

initiale ; stade de la prise de conscience de l'inclusion ; stade de l'inclusion attentive. À l'issue de ces trois étapes, en 1992, la Loi 104 a été promulguée. Le système scolaire italien a capitalisé les expériences antérieures et compris qu'il était crucial de connaître l'histoire personnelle de chaque élève, afin de créer des liens avec les familles et les services territoriaux. Un nombre croissant d'enseignants dédiés aux élèves à besoins spécifiques travaillent directement dans les classes ou les groupes-classes, plutôt que dans des espaces séparés. Ils sont devenus des membres à part entière de l'équipe enseignante responsable des classes.

– 1992 : la Loi 104, mentionnée précédemment (*Loi-cadre sur l'assistance, l'inclusion sociale et les droits des personnes handicapées*), pose des jalons pour les développements futurs. Toute personne handicapée connaît des évolutions au cours de sa vie, même minimes, qui lui permettent d'élaborer un projet de développement et d'apprentissage personnels dans un établissement scolaire. Mais une décision, qui contredit le principe inclusif, est prise en parallèle. Le degré d'invalidité est catégorisé selon un tableau établi par le ministère de la santé (5 février 1995) et défini comme un pourcentage. Au-dessus d'un certain seuil, la personne concernée reçoit automatiquement une aide financière. L'ensemble du système est basé sur ce pourcentage d'invalidité – fixe et ne prévoyant aucune possibilité d'évolutions significatives –, qui est vivement critiqué par les chercheurs et les professionnels, notamment parce qu'il ne prend pas en compte les situations personnelles. L'Organisation mondiale de la santé (OMS) a proposé en 2001 une classification internationale du fonctionnement (ICF), sans indication de pourcentages et sans référence aux catégories, considérées comme peu fiables et obsolètes. On peut regretter que ces catégories ne soient pas également obsolètes dans la pratique courante et dans les mentalités : elles sont en effet encore couramment utilisées par l'ensemble des intervenants, même s'ils n'y font pas directement référence, que ce soit dans les évaluations ordinaires ou dans le travail avec les personnes handicapées. Même le meilleur des professionnels, pourtant au fait de la classification de l'OMS, pense encore en termes de : « à quelle catégorie appartient-il ? », « est-il aveugle, sourd ? », etc. Et si nous inversions ce pourcentage ? Si, au lieu de dire : « votre incapacité est évaluée à 67 %, donc vous avez besoin de... », nous disions plutôt : « votre capacité est de 23 %, que souhaitez-vous en faire ? ».

En grandissant, nous devons tous enfreindre des règles. L'intelligence humaine s'est développée grâce à la faculté de transgresser les routines qui tendent à façonner les destins sans rien proposer de nouveau. Une personne en situation de handicap devrait d'autant plus être en mesure de s'affranchir de l'avenir totalement prévisible qui lui est promis.

Le diagnostic fonctionnel, tel qu'instauré par la loi (article 12, loi 104/1992), consiste en une évaluation préliminaire dynamique et en un outil visant à évaluer les performances d'une personne handicapée dans différents contextes, ce qui est crucial pour une inclusion complète, à la fois éducative et sociale.

L'accord entre l'État central et les régions précise les éléments de base qu'un diagnostic fonctionnel doit comprendre, conformément aux critères du modèle bio-psycho-social de la classification internationale du fonctionnement. Ce diagnostic fonctionnel doit être prêt à temps pour permettre l'organisation du plan éducatif individualisé (*piano educativo individualizzato* : PEI) et doit être révisé lors du passage d'un établissement à un autre, ou à chaque fois que survient un changement dans la situation personnelle de l'individu. La loi exige également que le diagnostic fonctionnel soit régulièrement évalué.

Le plan éducatif individualisé (PEI, article 12, loi 104/92) est un document établi une fois par an pour prévoir et évaluer l'ensemble des activités conçues pour l'élève handicapé, non seulement à l'école mais également pour tout ce qui concerne la thérapie et les activités d'inclusion sociale en faveur du développement personnel de l'élève. Le PEI est conjointement élaboré par les enseignants de la classe, les professionnels de l'équipe multidisciplinaire des services sociaux et les travailleurs sociaux, en impliquant les parents de l'élève, qui doivent souscrire à cet accord éducatif.

Le PEI est revu et mis à jour chaque année sur la base d'une évaluation rigoureuse des progrès accomplis. Au cours de la dernière année de chaque niveau scolaire, l'établissement doit prendre contact avec le prochain établissement de l'élève, afin de permettre une transition garantissant la continuité des projets et la responsabilité mutuelle. Lors du passage d'un niveau à l'autre, le PEI est élaboré en coopération avec les enseignants de l'établissement précédemment fréquenté par l'élève handicapé.

Mais l'Italie a également été le théâtre, en amont comme en aval de ces dates clés, d'une grande ferveur d'idées, comme en témoignent les propos suivants, datant des années 1970 :

Le fait que des enfants non handicapés et handicapés se retrouvent ensemble dans les établissements scolaires a provoqué un grand nombre de réactions et de questions, notamment de la part des premiers, qui ont observé, par exemple, les caractéristiques physiques distinctives des enfants trisomiques (protrusion de la langue, connexion singulière du pouce, etc.) et, dans certains cas, l'absence de parole. Dans un premier temps, les enseignants, qui ne s'attendaient pas à des questions spécifiques de cet ordre, ont hésité et choisi de ne pas y répondre. Mais après s'être réunis pour en parler, il a été décidé d'axer les réponses sur l'idée de diversité, en expliquant que tout enfant possède ses propres caractéristiques physiques (couleur des cheveux, taille, etc.) et que, de la même manière, la capacité à parler se développe par étapes, en insistant sur le fait que l'absence ou les difficultés de parole n'impliquent en rien une incapacité à comprendre, afin d'éviter que ces enfants ne soient considérés comme incapables de communiquer. Des observations ultérieures ont démontré que ni les caractéristiques physiques ni les difficultés de parole n'ont empêché les relations entre les deux groupes d'élèves : en effet, les élèves ont souvent eu recours à des gestes et des mimiques pour communiquer. (Ammanniti et Ginzburg, 1971)

À cette époque, un grand nombre d'enseignants des établissements scolaires italiens faisaient leur entrée dans la profession. Entre 1968 et 1973, sur 700 000 enseignants, 30 % étaient de nouveaux enseignants. Cela a contribué à abaisser la moyenne d'âge de la profession et à étendre la zone de recrutement des enseignants.

Sergio Neri et moi-même étions alors impliqués dans un travail d'enseignement et d'observation. Nous avions tous deux l'expérience des groupes de scouts et des colonies de vacances, comme échappatoires à l'institution, et nous avions pris conscience de l'importance du jeu.

Le jeu est important en soi, mais également pour l'élaboration de stratégies d'apprentissage. Le jeu peut s'intégrer au processus d'apprentissage, en représentant un espace libre de contraintes, sans pour autant que la démarche ludique ne devienne de la ludothérapie. Le jeu permet et cultive l'exploration, la découverte du sens des règles et des intentions, et il façonne l'élaboration de stratégies d'apprentissage qui peuvent être non linéaires. Il permet aussi de développer la parole. Mais le jeu implique également, pour l'enseignant, d'organiser le temps et l'espace (plus tard, la planification des activités a été introduite, avec le risque de la transformation des projets éducatifs en une véritable bureaucratie).

Outre le jeu, la nécessité d'accorder du temps et d'organiser des espaces pour la conversation est également apparue. Parler ensemble signifie humaniser. Humaniser signifie apprendre à appartenir mais également à rompre. Le principe d'individualisation porte en lui la découverte du fait que nous sommes tous des individus distincts et que notre valeur est unique. Un tel principe est crucial car il rend chaque individu responsable de ses actes (S. Neri, dans I. Veronesi, 2005).

DES INSTITUTIONS SPÉCIALISÉES INADAPTÉES

L'expérience de l'interaction avec des personnes handicapées nous a par ailleurs révélé l'inadaptation des institutions spécialisées. Stefano était un jeune homme de 17 ans, atteint de trisomie 21. Son père était invalide, sa mère femme de ménage et sa sœur aînée étudiante salariée. Nous savions que Stefano avait commencé à parler à l'âge de 3 ans. À 16 ans, il avait achevé sa scolarité dans un établissement spécialisé et débuté une formation professionnelle. D'un coup, il s'est illuminé, s'exprimant d'une voix assurée, tout à la fois énergique et hilariant ; nous avons été bouleversés et captivés par cette rencontre, par l'exubérance, l'humour et le charme de Stefano. Les rapports de son établissement spécialisé le décrivaient comme un enfant (il était alors âgé de 16 ans, de petite taille, mais fort et agile) peureux et incapable, qui se cachait sous une table pendant les orages. Il est devenu un leader. Il a poursuivi sa formation et il est devenu menuisier, aidant ses parents avec l'argent qu'il gagnait de manière méritée.

Quand il a pris sa retraite, ses parents étaient morts et sa sœur mariée. Il est resté auprès d'elle et il est retourné dans l'établissement de formation professionnelle qu'il avait fréquenté, aidant à de petits travaux pour s'occuper, afin de ne pas être un poids pour sa sœur et sa famille. Il est mort après avoir mené une vie normale et bien occupée.

Les institutions spécialisées ont été remises en cause par un groupe d'experts mis en place par la Conférence épiscopale italienne. En 1971, un rapport officiel soulignait comme principaux points négatifs persistants : l'anonymat, le manque d'autonomie et d'expériences nécessaires pour atteindre une pleine maturité sexuelle. Ces orientations reflétaient l'influence du Concile Vatican II. Les expériences directes permettent en effet de développer de nouvelles compétences.

L'APPRENTISSAGE PAR LA PRATIQUE

Aut-Aut, un magazine prestigieux et renommé, bien que peu diffusé, a publié en 1969 un article intitulé « L'alphabétisation des adultes (*adult literacy*) », de Paulo Freire, qui, partant de l'illettrisme, aborde le nécessaire renouvellement de l'approche en éducation, touchant ainsi de nombreux enseignants. Freire distingue deux manières d'aborder l'illettrisme : d'un côté, une conception bactériologique dans laquelle l'illettrisme est considéré comme une mauvaise herbe qu'il faut éradiquer et, de l'autre, une approche qui conçoit l'illettrisme comme la représentation de la structure d'une société à un moment historique donné. Dans le premier cas, l'alphabétisation est un procédé mécanique ; il s'agirait de délivrer des mots comme s'ils étaient des objets physiques, des fétiches : l'alphabétisation remplirait l'analphabète de mots. La signification magique accordée aux mots dans cette conception engendre une plus grande naïveté encore, une forme de messianisme : les analphabètes sont des hommes perdus, qu'il faut sauver, en les emplissant de mots. Cette conception révèle en fait une peur véritable de la liberté. L'alphabétisation y est conçue comme un cadeau, et non comme un droit.

L'alphabétisation n'est véritablement humaniste [...] que lorsque, sans aucune peur de la liberté, elle est mise en œuvre comme un processus d'enquête, de création, de repossession par les analphabètes de leurs propres mots [...]. Les individus apprennent ce qui est essentiel : à mettre leur vie par écrit, à faire exister leur part ontologique et historique, à humaniser, à être « davantage ». (Freire, 1967, 2017).

Ainsi, le mot authentique est à la fois pensée et action. Il est *praxis*, action, il modifie la réalité. Les mots ne sont pas des privilèges, ils sont un droit fondamental. Il existe des mots créateurs. C'est pourquoi l'alphabétisation, en tant qu'acte créatif, est une pédagogie en soi. Agir sur le monde pour le modifier est une manière de produire de la culture.

Ces suggestions de Paulo Freire ont fourni un cadre pertinent pour faire de l'objectif de l'inclusion une pratique quotidienne, ouverte sur une vision de la société plus large, une ambition liant inclusion et changement social. En Italie, les syndicats des toutes les catégories de travailleurs ont reconnu cette dimension et ont activement soutenu les propositions en faveur de l'inclusion. En novembre 1974, une importante conférence s'est tenue à Rome, organisée conjointement par un syndicat enseignant (Sindacato nazionale scuola : CGIL), une association d'enseignants (Movimento di Cooperazione Educativa) et l'Institut de psychologie du Conseil national de la recherche (CNR) italien (voir AA. VV., 1975). Les syndicats ont alors commencé à exiger la prise en compte des droits des personnes handicapées dans toutes les négociations sur la qualité du travail.

INFLUENCES INTERNATIONALES

Plusieurs facteurs en faveur de l'inclusion tiennent également à des influences internationales. Aldo Zelioli, inspecteur du ministère de l'éducation des années 1960 aux années 1980, était chargé du développement et de la promotion de l'inclusion dans les établissements scolaires italiens. Il ne s'est pas contenté de s'intéresser à la situation italienne ; il a également observé ce qu'il se passait dans le monde. Mentionnons brièvement deux de ses principales sources de comparaison et d'inspiration :

- les courants de pensée, de recherche et d'analyse qui ont mis en évidence des thèmes fondamentaux étant étroitement liés aux expériences italiennes, il n'est pas aisé de classer les sujets et les pratiques dans un ordre chronologique ; citons simplement les travaux sur les « institutions totales »¹ d'Erving Goffman (1972 ; 1961), sur le curriculum comme processus (L. Stenhouse, 1977 ; 1976), sur l'hétérochronie² (R. Zazzo, 1971 ; 1969) ; mais il existe de nombreuses autres suggestions, publications ou pratiques présentant un intérêt pour les acteurs désireux d'en savoir plus ;

- les agences internationales, dont nous ne mentionnerons ici qu'une des suggestions ; en 1970, l'éminent homme politique français Edgar Faure avait été chargé de coordonner un groupe de chercheurs à l'origine du rapport *Rapporto sulle strategie dell'educazione* (1973 ; 1972) [Apprendre à être : le monde de l'éducation aujourd'hui et demain]. Ce rapport marqua un tournant décisif :

1. « Concept idéaltypique construit par Erving Goffman à partir des hôpitaux psychiatriques mais étendu à cinq groupes d'institutions (prisons, hôpitaux, casernes, foyers pour indigents, monastères...) pour désigner « un lieu de résidence et de travail, où un grand nombre d'individus, placés dans la même situation, coupés du monde extérieur pour une période relativement longue, mènent ensemble une vie recluse dont les modalités sont explicitement et minutieusement réglées ». » Voir : C. Rostaing, « Institution totale », in S. Paugam (dir.), *Les 100 mots de la sociologie*, Paris : Presses universitaires de France (Que Sais-Je ?).

2. « La question de l'hétérochronie [...] met l'accent sur l'existence de décalages entre les divers secteurs du développement et constitue ainsi une notion centrale de la psychologie et psychopathologie développementales. » Voir : S. Ionescu, S. (2006) : Préface. In N. Nader-Grosbois, *Le développement cognitif et communicatif du jeune enfant : Du normal au pathologique* (p. 7-9), Louvain-la-Neuve : De Boeck Supérieur.

l'éducation y était conçue comme un modèle pour l'ensemble de la société, par opposition au modèle de société militarisée marqué par la hausse constante des dépenses militaires. Le changement historique significatif réside dans le fait que les progrès éducatifs précèdent désormais le développement économique. Et, pour la première fois de l'histoire, l'éducation est chargée de préparer les individus, au niveau mondial, pour des sociétés qui n'existent pas encore et qui doivent être créées. Si ce rapport n'aborde pas spécifiquement le thème de l'inclusion des individus « spéciaux », il a contribué à faire de l'inclusion une réalité. L'objectif de l'inclusion est de permettre à chaque individu de mener une vie « normale », de grandir et de se développer pleinement.

LA COLLABORATION ENTRE LES ENSEIGNANTS

Nous avons déjà évoqué les enseignants intervenant auprès des élèves à besoins spécifiques. Rappelons simplement que ces enseignants spécialisés sont avant tout des enseignants : cela peut paraître une évidence mais ce n'est pas toujours acquis. Dario Ianes a présenté le tableau suivant lors de la Conférence internationale sur la qualité de l'inclusion, qui s'est tenue à Rimini en 2009 :

Tableau n° 1
Quelques opinions d'enseignants, selon un questionnaire distribué dans toute l'Italie

	Tout à fait d'accord	Assez d'accord	Pas vraiment d'accord	Absolument pas d'accord
L'implication des enseignants traditionnels est plus importante que le nombre d'heures de soutien.	46,5	34,5	13,8	2,9
L'inclusion ne fonctionnera que si la distinction entre enseignants traditionnels et enseignants de soutien est abolie.	24,2	24,5	29,9	17,4
Dans la majorité des cas, les besoins spécifiques des élèves trouvent une réponse adaptée.	4,8	30,1	50,8	11,7
Il serait préférable d'accueillir les élèves ayant des pathologies particulièrement complexes dans de petits groupes homogènes et d'élaborer des parcours spécifiques, au sein des établissements scolaires normaux.	8	16,1	24,7	47,7
L'inclusion présente des avantages en termes d'apprentissage pour l'ensemble de la classe.	68	20,7	5,8	2,3
L'inclusion présente des avantages en termes de climat socio-affectif de la classe.	75,4	17,7	2,4	2,2
La présence d'un élève ayant un handicap avéré me permet de progresser professionnellement.	73,2	17,8	3,2	2,8

Source : La qualité de l'inclusion scolaire, 7^e Conférence internationale, 13, 14 et 15 novembre 2009, Rimini.

Canevaro, D'Alonzo et Ianes (2009), les auteurs de la recherche, ont jugé que les mentalités et les croyances qui ressortent de ce tableau semblent définir la qualité scolaire comme une soustraction. Cela signifie en particulier qu'une classe pourrait être bonne, voire exceptionnelle, si... n'était pas là. Qui ne devrait pas être là ? Sûrement ceux qui ne peuvent pas voir, entendre ou comprendre. Pour ceux-là, il devrait exister des dispositifs de soutien compensatoires ou prothétiques leur permettant d'atteindre quelques résultats d'apprentissage minimum. En parallèle, le reste de la classe – la classe après soustraction – pourrait alors être exceptionnel et atteindre les standards requis. Ce soutien compensatoire devrait prendre la forme d'enseignants qualifiés pour les élèves à besoins spécifiques et les qualifications devraient être obtenues par des formations spécifiques.

Le soutien, dans la recherche de 2009, est parfois conçu comme la possibilité, pour un élève, d'être assisté d'une personne dédiée pendant autant d'heures que possible et, dans tous les cas, autant que l'élève en a besoin. Dans les établissements scolaires, le terme utilisé est celui d'« enseignant de soutien » (*insegnante di sostegno*). Un grand nombre de personnes, y compris les enseignants et les parents, pensent que l'inclusion à l'école est possible lorsqu'un nombre d'heures de « soutien » significatif est garanti.

Mais un soutien unique et exclusif doit répondre à une grande variété de besoins, qui peuvent se fondre et se confondre. Essayons de distinguer entre soutien instrumental, informatif, récréatif, émotionnel et affectif. Ces différents types de soutien peuvent être représentés et mis en œuvre dans un schéma ouvert :

Tableau n° 2
Les différents types de soutien

Soutien instrumental	De la personne chargée du soutien vers...	Aides, experts en aide, camarades, amis, aides non rémunérées, bénévoles de la fonction publique...
Soutien informatif	De la personne chargée du soutien vers...	Travailleurs de différentes institutions (cartographie et connaissances de base des institutions), homologues tuteurs...
Soutien récréatif	De la personne chargée du soutien vers...	Camarades, amis...
Soutien émotionnel	De la personne chargée du soutien vers...	Camarades, amis, adultes de référence...
Soutien affectif	De la personne chargée du soutien vers...	Éventuelle supervision
Soutien aux soutiens	L'individu lui-même, d'abord assisté, puis progressivement autonome	L'individu lui-même, avec ceux qui peuvent lui apporter une plus grande sécurité, y compris sur des questions techniques (comme un administrateur de soutien)...

LES ATTENTES DES FAMILLES

Les familles attendent assurément d'être aidées par l'école et elles sont effectivement soutenues par les établissements scolaires, mais pas exclusivement. L'école est une source primordiale de soutien dans la vie complexe qu'elles mènent. Dans les faits, il faut que le plan de politique éducative de l'établissement (*piano dell'offerta formativa*) ait listé comme priorité la construction et le maintien d'alliances avec les familles. Un enseignant dédié aux élèves à besoins spécifiques peut représenter une source d'aide et de soutien importante pour les familles des élèves handicapés, qui sont souvent livrées à elles-mêmes dans leur parcours. Il est fréquent qu'un trop grand nombre de travailleurs s'occupent d'une même famille, ce dont résulte souvent un isolement encore plus grand. Mais accompagner ces familles et devenir un soutien fiable ne sont pas des tâches aisées ; cela exige une bonne dose d'humilité. Confrontées au stress, les familles peuvent être problématiques, inactives, agressives, surprotectrices, centrifuges ou, à l'inverse, une source inépuisable de ressources et d'engagement, de stimulation vers l'autonomie et le développement. Dans tous les cas, les familles sont toujours une présence complexe, faite de contradictions, d'incertitudes, de nuances susceptibles de ne jamais être pleinement comprises. Mais elles peuvent devenir le meilleur allié sur la voie d'une inclusion éducative et sociale complète et il est nécessaire de les écouter telles qu'elles sont, de les traiter avec empathie et de mettre en œuvre une communication, une médiation et un engagement permanents auprès d'elles.

Une recherche menée par le CENSIS³ (Institut indépendant pour la recherche sociale), intitulée « Centralité de la personne et de la famille : réalité ou objectif à atteindre ? »⁴, a mis en œuvre une vaste enquête auprès de la population italienne, visant à sonder les opinions et les préférences en matière de handicap, à évaluer les connaissances réelles sur le sujet et les attitudes sur le plan émotionnel. Un questionnaire structuré et représentatif de la population italienne a été distribué à un échantillon de 1 500 répondants.

Tout d'abord, il est intéressant de constater que le handicap est considéré par une majorité d'Italiens comme un état qui limite les mouvements d'une personne (62 %) ; 15,9 % conçoivent le handicap comme une limitation des capacités intellectuelles, 2,9 % comme une limitation des capacités visuelles ou auditives et, selon 18,4 % des répondants, le handicap est une invalidité multiple, associant deux ou plusieurs des limitations précédemment mentionnées.

S'agissant de l'âge des personnes handicapées, la majorité des répondants (29 %) pense que le problème concerne indifféremment toutes les tranches d'âge ;

3. Voir : <http://www.censis.it/home> (NdlR)

4. *Le disabilità oltre l'invisibilità istituzionale. Il ruolo delle famiglie e dei sistemi di welfare. Primo rapporto di ricerca. Le disabilità tra immagini, esperienze e emotività* [Les handicaps au-delà de l'invisibilité institutionnelle. Le rôle des familles et des systèmes de protection sociale. Premier rapport de recherche. Handicaps entre images, expériences et émotions], Rome, 20 octobre 2010.

28,4 % estiment qu'il concerne principalement les personnes âgées, 13,8 % les adultes et 19 % les enfants et les jeunes.

À cet égard, il existe vraisemblablement un chevauchement entre les notions de handicap et d'invalidité, cette dernière se référant aux personnes qui ne sont définitivement plus en mesure de travailler en raison d'une maladie ou d'une incapacité. De fait, cette approche exclut du champ du handicap, y compris sémantiquement, toute la population économiquement inactive : les personnes âgées, les personnes atteintes de retard mental et, plus généralement, les individus limités sur le plan mental et relationnel.

En conclusion, on peut affirmer que l'intégration des personnes handicapées ne peut réussir que si elle est conçue comme une démarche évolutive. En ce sens, les signaux actuels en Italie sont positifs.

BIBLIOGRAPHIE

AA. VV. (1975) : *Gli handicappati nella scuola di tutti*, Rome : Editrice Sindacale Italiana.

AMMANNITI M., GINZBURG A. (1971) : « Bambini normali e bambini deficitari insieme a scuola », *Cooperazione Educativa*, Rome, n° 8.

CANEVARO A., D'ALONZO L., IANES D. (2009) : *L'integrazione scolastica di alunni con disabilità dal 1977 al 2007: risultati di una ricerca attraverso lo sguardo delle persone con disabilità e delle loro famiglie*, Bolzano : Bozen-Bolzano University Press.

CENSIS (20 ottobre 2010) : *Le disabilità oltre l'invisibilità istituzionale. Il ruolo delle famiglie e dei sistemi di welfare. Primo rapporto di ricerca. Le disabilità tra immagini, esperienze e emotività*, Roma.

D'ALONZO L. (2008) : *Gestire le integrazioni a scuola*, Brescia : Editrice La Scuola.

FAURE E. (coord.) (1973 ; 1972) : *Rapporto sulle strategie dell'educazione*, Rome : Unesco-Armando.

FREIRE P. (2017) : *Le virtù dell'educatore*, Bologna : EDB.

IANES D. (2005) : *Bisogni Educativi Speciali inclusione*, Gardolo di Trento : Ed. Erickson.

MILGRAM S. (1975 ; 1974) : *Obbedienza all'autorità. Il celebre esperimento di Yale sul conflitto tra disciplina e coscienza*, Milan : Bompiani.

MILANI L. (1968) : *L'obbedienza non è più una virtù*, Florence : Libreria Editrice Fiorentina.

NERI S., in I. VERONESI (2005) : *L'alfabeto di Sergio Neri. Le parole del pensiero pedagogico di un grande educatore*, Gardolo di Trento : Erickson.

NERI S., in S. NOCERA (2001) : *Il diritto all'integrazione nella scuola dell'autonomia*, Gardolo di Trento : Erickson.

OMS (2002 ; 2001) : *ICF - Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, Trento : Erickson.

ZIMBARDO Ph. (2008 ; 2007) : *L'effetto Lucifero. Cattivi si diventa?*, Milan : Raffaele Cortina.